

「自然」の保育と教師

原 野 利 彦

Nature and the Preschool Child

Toshihiko HARANO

幼稚園教育における6領域の一つとしての「自然」に対して我々は一体いかなるかかわり方をしているのだろうか。いうまでもなく自然に親しみ、関心をもたせ、科学的・技術的な事柄にとりくめるような芽生えを育てることが領域「自然」のねらいとされている。その際、特に主張されるのは、自然の諸事象に対する知的適応と情緒的適応との関連へ注意せよ、ということである。ところが、注意が喚起されるわりには、これが如何なる構造をなす関連なのか、という議論が非常に少ない。本稿ではこの点を考察してみたい。だが議論の力点を「幼児が」自然にどうかかわるのか、ということにおくのではなく、あくまで、「教師が」自然に対していかにかかわるべきものとみなし、子どもとの関係をつくりあげているのか、ということにおきながら話をすすめていきたい。

なぜならば、幼児教育にかぎらず、教師が陥りがちな誤りとして、子どもの発達段階を考慮することが強調されるあまり、教育内容に関する教師自身の理解の仕方への反省がなおざりにされる、という奇妙なことが現実に行っているからである。自分が相手にする子ども達が「まだそれを理解するような発達段階にないから」という考えが、内容そのものを本質的に掘下げることを怠る理由にすらなっている場合があまりにも多い。

(一) 他「領域」とのかかわり、もしくは自然への「情緒的適応」と「知的適応」

幼児教育においていつも主張されることは6領域相互の十分な関連性の必要である。理由は教科主義的分類にもとづくカリキュラムでは、混沌として未分化である幼児の経験の実情にそわないからだとされている。6領域は「相互に密接な関連があり、幼児の具体的、総合的な経験や活動を通して達成されるものである」と幼稚園教育要領ではいわれ、保育所保育指針では「子どもの活動は総合的に行われているから、その活動をひとつの領域だけに限って取り扱うことは適切ではない」という。もっとも幼稚園教育指導書などが、いかに幼稚園における領域と小学校以上における教科との相違を強調しよう¹⁾とも、その教科主義的傾向は隠せないものとはなっているのだが。

領域「自然」においても他領域と関連づけることが要求される。たとえば、「健康」領域の「なるべく戸外であそぶ」とか、「言語」領域の「人の話を注意してきく」「簡単な指示にしたがう」ということ、更には「絵画製作」「音楽リズム」などの「美しいものを喜ぶ」といった内容との関連づけがいわれる。そして「自然」の指導が特にねらうものと

して、「自然科学的なものの見方、考え方」をやしなうことが指摘されている。

これら他領域との関連づけを領域「自然」の観点からみれば、科学的な認知能力の育成とそれを支える情緒的適応の育成の結合がいられているのである。

そこで問題としたいのは、この両者の結合に関する次のような見解が、あたかも自明の理であるかのように、様々な議論の前提になっている、という事態についてである。

① 幼児の自己中心性、アニミズムの見方などを「克服すべき」ものと位置づけること。

② 「自然への『情緒的適応』から『知的適応』へ」という図式を「発達」の方向として疑問視しないこと。

③ ②のごとき段階の見方をとらないとしても、「自然への『情緒的適応』と『知的適応』とは相即不離の関係にある」という構造的あいまいな「関係づけ」を主張すること。

かかる考え方がいかに一般化しているのかをみるために、いくつかの教師養成用のテキストに例をとってみよう。

まず第一のものとして、

「幼児のアニミズム的な見方、考え方が身近かによく経験できる動植物や乗物などでは早く解消し、気象や天体現象などのように、身近かによく経験できないことがらには、アニミズム的現象が長くのこる……。したがって、気象や天体現象などの正しい見方、考え方が早くできるようにするためには、できるだけ経験させることが必要である³⁾。」(傍点は筆者。以下同じ。)

第二の例として、

「……たとえば、虫がきらいで情緒的適応がスムーズにいかないものや、虫への知的適応も活発でないものには、まず虫が好きになり、親しみがもてるようにする。おもちゃをふりむいてもみようとししない幼児には、まずおもちゃに親しみ、あそべるようにし、しだいにしかけや、しくみに関心をむけるようにする……。4)。」

第三の例は

「未分化な幼児時代には、まず美に対する感受性と、生命尊重の基盤をつちかい、情緒の発達を重視したい。しかし、豊かな情操は知的発達と無関係に育つものではなく、相互関連で発達することを忘れてはならない。……知的科学的探求心と情操とは対立するものではなく、共存するものであり、知的理解があってこそ情操も深まり豊かな情操は深い思考を育てるものといえよう。5)」

ここではアニミズムを子どもが無生物にも生命や意識があると考えた現象だとし、それが起る理由を、幼児の思考の未分化(主・客の未分化など)による⁶⁾としておこう。そしてこれらの見解を点検する形で以下の話をすすめてみよう。

一体いかなる理由をもって、我々は、主・客の区別をすることができるようになった状態をみて「発達」した、などというのか。H. Bergson はいう。たとえば「快樂という名前のもとに組分けされた諸状態を検討すると、そこには人が求める状態であることの外には、何ら共通点が見出されないことを考えてほしい。人間はきわめて相異なるこれらの事物をも自らがそれらのものと同じ実利を見出し、それらすべてのものと同じ

仕方で反応したという理由によって組分けしてしまうのだろう⁷⁾。」つまり、我々が「幼児における主客の混同」などという時、我々自身は類別及びその仕方を知り尽くしているかのような錯覚の上でいわぬことが肝要である。生活の便宜から慣習的に行われている分類を本質的なそれと考えちがいすべきではない。

Bergson が「創造的進化」の中でも言及している Platon の分割に関する有名なことは、即ち、腕前のいいコックの如きふるまいが我々にできるだろうか。

「……自然本来の分節に従って切り分けながら、さまざまな種類に分割することができるということ。そしていかなる部分をも下手な肉屋のようなやり方でこわしてしまおうと試みることなく……⁸⁾。」つまり子どもが丁度その対象にだけあてはまる観念（これを今、J. Dewey にならって見通しとか示唆といったような広い意味で使っている⁹⁾が）——それも観念という以上、他のものとの関連をぬきにしては語られないが、しかし関連づけのなかで示されうるか否かというぎりぎりの境界線での観念——を掬いあげようと教師はしているのだろうか。とりわけすべての差異を等質化し序列づけの中に子どもを囲いこもうとする学校システムにおいて。「……意識の諸状態の多様性というものは、その原初の純粋さにおいてみれば、数をつくる個別的多様性とはいかなる類似も示さない……。ここに質的多様性というものがある……¹⁰⁾。」

学問的にも確立されたものとして伝達された諸々の分類をうのみにして、教育の場にもちこむべきではなからう。子ども達による分類の仕方の一つの問題提起場面として、我々はたえず「真の差異」に到達すべく努力しつづけねばなるまい。既存の学問にキャナライズするだけであれば、その授業がどんなに「発達段階」や「個性」「興味」などを勘案してなされたにしても一種の「おしえこみ」に他なるまい。教師は偽瞞的に子どもを尊重したにすぎない。

個々の子ども、及び子どもの表現するものをある一般的なパターンの中に位置づけるために測定する態度は、彼の存在理由を類もしくはカテゴリーの中にもとめることである。つまり、個々の子どもやその表現物は個的なものに根拠づけを求められないのである。

教師は子どもの個々の表現するものが、あるカテゴリーに包摂されるか否かに関しては注意をはらうが、その子が同様の事柄をなぜ他の表現ですることをせず、そのように表現をしたのか、とか、それ以外の強さではなくて、なぜその程度の強さで主張したのか、などということのみすぐしてしまうことが多い。

この個的なものを明らかにしていく方途はないものだろうか。

そのためには、我々はカテゴライズする際の基準そのものの性格を問うていくべきだろう。たとえば、我々は教育目的なるものをもって学校などの教育機関に出来る事柄の妥当性なり善悪をきめてゆく。教育を専門とする者は教育目的を基準とすることが当然視される。既存の目的に批判的にかかわる場合もあるが目的によるカテゴライズという構造そのものに関しては疑問視しない。

そこでカテゴライズの一例として、ego identity の問題をとりあげてみよう。子どもが（そして成人が）自己の identity を求める際に、否定的 identity（たとえば劣等生）をしりぞけ、肯定的 identity（優等生など）に向おうとする。これは「学習意欲が起った」などとして当然視される。だが次のことを見落してはなるまい。つまり否定的

identity の持主の宗主権は肯定的 identity の所有者にあり、前者の identity は後者の否定的 identity の「投射」されたものに他ならない、ということである。E. H. Erikson はいう。

「……今までのところ一向に理解されていない事実がある。それは抑圧者が被抑圧者の否定的 identity に利権の宗主権をもっているという事実である。というのは被抑圧者の否定的 identity は実は抑圧者自身の無意識の否定的 identity の投射されたものに他ならないからである。この投射は抑圧者に優越感を与えてくれ、同時に短い時間とはいえ、ある全体的なものを感じさせてくれる¹¹⁾。」

ここで次のような考えもなりたってくる。つまりカテゴリーとは自己の内包する諸傾向のうちのいくつかの傾向を否定的なものときめつけ、それと対立する諸傾向を肯定的であり、支配的なものとしてとらえ、後者により前者を包絡させ、後者をもってそのカテゴリーの性格を代表させるものの謂である、という考えである。従って我々がカテゴリー内部にひそむ二つの傾向の境界線上に視座をすえようとする時、「主客の混同の一つの形態としてのアニミズム」などという思考法にひそむ主体と客体の分割の恣意性がみえてくる。けだし事象の時々刻々の微妙な流れが、いかにして主体の側と客体の側に分化し、いかにしてこれらを把握、操作するために固定化したのか、という問いこそが發せらるべきであろうから。

確かに同一律を基本とする空間的思考では主客の分離は有用であり、かつ正確であろう。だが子どもの精神はかゝる悟性の絶対視に依拠する「発達」観をもって「混在」「混同」などときめつけらるべき性質のものではない。むしろ異質のものを無理に同質のものとする数量的思考こそ、「混同」の名をもってよばれるべきかもしれないのである。

あたかも生命体が細胞の分割を続けてゆくように経験は自分を分化し、外界とのかゝわりをもつ装置を固定したりする（概念など）。子どもの中に発見さるべきは、この自分自身を分化してゆく「力」なのである。はじめから外界と子どもとを分割してしまい、そのあとこれをどう結合するか、という発想にたよるかぎり、子どもの内的生命への洞察は生れえない。それどころか内界と外界との「混同」などという全くのおとなの思いやりとしかいえないようなレッテルを子どもに与えてしまう。

Bergson はいう。「人為的に総合しようなどとは少しも考えないで、生命を直視すれば充分である。……生命の一般的進化においてはこのように二分 (dichotomie) の方法で創造された諸傾向は、大概ははっきりした種に発展する。それらの傾向は各自勝手に好運を探しに世界へ出かけてゆく。それらの傾向が自分で手に入れた物質性のために、それらの傾向が原初の傾向を再び接合してもっと強い、もっと複雑な、もっと進化したものにしようとするのが妨げられる¹²⁾。」

かゝる見解を E. Durkheim のように「……事物のうちにみられる有為転変性に対する知覚過敏症…、実在的なものを移りゆく漠然とした相のもとに提示しようとする傾向…、明晰判明な思考を事物の混乱した面に従わせようとする傾向……¹⁴⁾。」と断ずることも可能だろう。しかし教育目的なるものによって、精巧な概念の体系を組織し、その当然の帰結としての無理な一貫性、等質化をつくり上げる傾向に対してはどのように対応するのだろうか。教育目的、そしてそのもとに統制されるだろう諸概念が、子どもの個々の

経験を区別するようにみえても、それは外在的なものにすぎまい。概念によって区画された経験は、たとえ概念相互の移行や変化が「弁証法的に」なされるときでも、それは現実経験の微妙さを構成することはできない。まさに「我々の思考によって動きのある事象から固定した概念を抽出せよ」というのは分るが、固定した概念をもって動きのある事象をもと通り構成する方法は一つもない¹³⁾」のだから。

ところが子どもを個々の経験においてつかむことが、まさにその「微妙さ」においてなされなければならないのである。

今、Bergson の次の有名な文句を引用する。「たとえば、虹のあらゆる色合、紫と青の色合、緑と黄と赤の色合があるとする。その色合のもつ共通な点を決定し、したがってその色合について哲学する仕方が二つある。……。第一の見方はたゞこれは色だということである。そうみれば色という抽象的・普遍的な観念は、様々な色合がまとめられる統一になる。しかし色についてのこの普遍的な観念を我々が得るには、赤からはそれが赤となっているところ、青からはそれが青になっているところ、緑からはそれが緑になっているところを消さなければならない。我々が色を定義するには、色は赤も青も緑も表わしていないとみななければならない。……

本当の統合の仕方は全く別である。それによれば、この際、青と紫と緑と黄と赤の何百という色あいを取り、それを凸レンズに通過させて同一の点に集中させるのである。そうすれば純粋な白い光（が得られ）…、別々に取った一つ一つの色合にまで眼が最初そこにみなかったもの、一つ一つの色合が分けて持っている白い光、固有の色彩を引出してきたものとの共通の照らしが示されることになる¹⁵⁾。」

我々が最初にみた問題——幼児のアニミズム的見方を克服すべきもの、とみたり、「情緒的適応から知的適応へ」などという段階的見解、更には両つの適応が「相即不離」の関係にある、などといった、領域「自然」の保育観の基底をなすいわば常識めいたものをどうみるのか、ということ——には、概念的思考そのものに対する無反省、もしくは「自然科学的思考」の絶対視等々、批判的に検討しなければならない問題が含まれていることに気づく。

そして我々は次のことも忘れてはなるまい。即ち、アニミズムを未発達のものとして位置づけたのは、近代の自然科学のみならず、その自然科学の基本的構造に多大な影響を与えたキリスト教（一神教——法則的思考、最後の審判に向う直線的時間——等質的時間、進化論等）のもとであったことも忘れてはなるまい。「中世キリスト教社会では、自然は神が人間のために創ったものだという考えが一般的であり、この神・人間・自然という画然とした階層が、アニミズム的な発想を断ち切ったわけであるが、同時に万物から魂を奪い、自然は人間が利用し、征服すべきものという考えを育てていった¹⁶⁾。」このようなアニミズムの位置づけの背後にあるイデオロギー的要因を見おとすわけにはいかないだろう。

（二）「驚き」興味」「関心」——「差異（質）」への鋭敏さ

子どもが「驚き」「興味」を示し、「関心」をもつということは、目前に今までの経験とは「異なる」新しい経験が示されることであり、興味や関心を「もたせる」ということ

はそのような「差異」のダイナミックな提示を意味するのであろう。この「差異」はいかなる関連づけのなかにおける「差異」として与えられるだろうか。一般的にいった教師は個々の「驚き」「興味」を尊重する、とみずから思いこみつつ、その実、個々の驚き、興味を成立させている各イベント（出来事）の固有の差異（質）を減らし、みずから習得したと考える科学的な見方、考え方にそれらを関連づけ、還元してゆく。「具体的な新しさがひっきりなしに存在の中に入りこんでくるということは、きわめて明瞭な事実である。あらゆる理論的に説明する知性は、こうした事実を示す知覚の流れを現象的な錯覚として扱う。なぜなら、そうした知性は、かつて存在したものによって現に存在するものを説明するという方向に傾いており、同一性以外には論理的な説明原理をもっていないので、新しさというもの（それは既存のものによっては説明できないし、同一性の原理では律しきれない）をあつかいかねるからである¹⁷⁾。」教師がとりわけ理論的知性の持主たらずとも、自分が習得したと考える「科学的先入見」に子どもの個々の出来事を還元する傾向があるか否かそして概念的思考そのものが、本来的にそのような還元を要求するものでないかどうかを検討する義務は免れ得まい。

多くの場合、子ども自身の内部で起っている興味や関心のあり方は、深くは問われず、もっぱら、この「科学的見方・考え方」を知らしめるための「手段」として表面的に利用されることが多い。子どもの経験の質の深さは、こうして剝奪されてゆきかねない。保育の「流れ」にのりきれぬ「驚き」や「興味」は特殊なものとして「周辺」に追いやられ、無視されるか、「またあとでね」と体よく隔離される。もしくは、抱擁力の豊かな教師によって、子ども自身の感動の質がすりかえられ（もちろん善意によって）、流れにくみこまれてしまう。子どもはこうして「認められる」ことになる。

ここで議論しているのは指導の系統性なり連続性なりを否定するためではなく、単にア・プリオリに受入れられている「科学的・教育的」という思いこみによるコントロールを正当化しないということなのである。すなわち疑わしい指導の一貫性や関連づけに安住しない、ということなのである。換言すれば、子どもの個々の行動を一つ一つのイベントとして捉えなおそうするときには働らく「教育的配慮」の性格、もしくは基準の吟味が必要だ、ということである。個々のイベントに対する取捨選択の基準を、われわれは一体どこから手に入れているのか。（勿論「幼稚園教育要領」などに「基準」を求める態度は議論以前のものではあるが。）どんな権利があって自分は「科学的見方、考え方」を育てつつあるといえるのか。教師はあくまで、子どものもたらす個々のイベントを、「望ましい活動」とか「しむける、指導する」などという呪文によっておしくすことなく、ギャップもしくは「差異」として受け取るようにしなければならないとすれば、指導の権利の源泉をどこに求めるべきなのか。

確かに自然科学者の研究過程及びその成果を、自然の教育を行う権利の源泉とし、その伝達をもって教師の義務とすることが正しいようにみえる。そして一般に、幼児の発達段階からみてそれが無理だという理由から、あそび化などを通じて、自然への親しみをもたせ、自然科学の態度の「芽生え」を培わせる保育を行うといわれる。だがその時、それは権利の源泉たる「自然科学者たちの研究」からずい分と距離をとっているように思われるが、この距離をへだてながらも、なおかつその源泉から権利を得ている、という保証は

一体どこから手に入れるのか。どうも、自然科学者達から保育上のお墨付をもらってくるわけにはいかないようである。

事実、幼稚園の教師に限らず、自然科学の非専門家は、科学上の結論に至るダイナミックな研究のプロセスをその深部において理解し、体得しているわけではない。つまりある自然科学的知識に至る情緒をたとえ偶然から体験したとしても、それが自然科学的な探求心を促す情緒だとして教育的に一般化することは困難である。むしろ我々は自分なりの日常感覚のなかで、その「科学的知識」とっては、外在的なものにすぎぬ感情をつけ加え、あそび化し、科学「的」知識の断片を子どもに与えているにすぎない。それだけに硬直した「科学主義的」情緒か、もしくはセンチメンタリズムによる補強が行われかねない。

ここで自然科学者にみるイメージの一端をみてみよう。

「C—ところで、みなさんは電子に対してどんなイメージをもっていますか？」

D—ぼくの場合は、無色透明というか、少し白みがかった丸いビー玉のような感じをもっていますね。

G—ぼくのも球対称で、ふわふわしたカエルのたまごみたいなものだ。

E—ぼくのは丸くて小さく、色があるようでないようで……。

F—ぼくのは電子は黒丸で、正孔は黒い背景のなかにある白丸です。

C—だいぶん教科書的ですな。

A—ぼくのは小さな点だな。ただ電荷というのは別で、電荷が電子にのりうつっているという感じだ。

—同一なるほど。

C—ぼくのは場合によってちがうが、何か染物のしぼりの真中みたいな感じですね。

A—それはずいぶんちがうな。よほど場の概念が強く入っているようですね。」

（以上、ロゲルギストC「理解の形式」—永野重史氏の引用による。）

概念は経験の質的差異を包みこむことはできない。J. Dewey もいうように経験の質とは、きわめて個別的で代替不可能な feeling に満たされている¹⁸⁾。自然科学が量化をたえずめざしているとしても、それは質的経験との対話の上に着想を得、成立していることは間違いないだろう。けだし、個別的な質をもつ諸々のイベントをとりまとめる「虚構」（仮説）を生み出すプロセスをぬきにしては量化も成立しえないからである¹⁹⁾。差異への鋭敏さが増せば増すほど、本来は等質化が全くできないような事象を無理矢理に量化する状況に直面せざるを得ないだろうから。だからこそ量化はたえず上述の対談でみるように質の残骸をひきずりつつ、それから刺戟をうけざるをえないのだろう。

安直に量化をすゝめる態度をもって自然科学と心得る者は考慮外におくとしても、異質の事象同士を異質のまゝに一切の代替を拒絶して出会わせるという不可能事を試みる時にはじめて自然への理解が深まるということを十分に考えることは必要である。量化されたもの、それは飼いならされた自然であり、また飼いならすための道具である。それは墮性化した物的手段にすぎぬ。だからこそ量化による自然の支配は、包摂しえなかった自然から反抗をうけざるを得ない。換言すれば、自然は技術主義的かゝわりを許すほど包括的ではありうるが、一つの fiction の形成にすぎぬ仮説を「検証」して、リアリティーを入手しようとするイデオロギー的態度を拒否しうるほどの奥深いリアリティーを有するもの

ではあるだろう。

「経験の手がかりに従うことは、いわゆる sensible な世界こそが直接のはじめであり終りである世界であることを知ることである。それは決して知識の問題ではなく、質的イベントの連なりそのものなのである²⁰⁾。」

ここにこそ、教師が自然の保育にもかゝわる権利が見出せるだろう。即ち個々の子どもの、個々のイベントにかゝわるきわめて具体的な一個の人間としての教師が、この質的な経験に「差異」(質的關係性)を導入することをもって教育とする以上、自然科学においても同様の構造が働いていることを見ぬく共通の地盤に立ちうるからである。さらには、教育における「遭遇とは、時間と距離との測定可能な外延的な世界ではなく、もっぱら内包的に強烈な緊張感として体験される運動である²¹⁾」からこそ、外延的相称性の中に憩い探求しようとする自然科学者に対して問題を提起しうる人間として教師は存在しうるのではないだろうか。

(三) いくつかの点検の場

a) 天体・気象などに関して……52頁の第一の例を見ていただきたい。ここには勿論、天体や気象などに関しても「科学的に」見ることを指導しよう、という以上の含みはあるまい。だがかゝる主張にはえてして「科学的宇宙観」をもつ「べき」だ、という理念が生じ易く、他の見方をアニミズムもしくは呪術的・神話的として斥ける見解が入りこむ余地はある。先述のように我々は科学もその時代のもつ視野の限界を超えることができないことを知らなければならない。

「科学的理解は、裂け目を孤立させ、現実を分割し、構造化する。……科学は全体を再編成しはしない。科学はみずから解体したこの現実の全面を覆っているのではない。それゆえ科学は、理論的な全体性を与えることはできない。要するに科学は完全にその対象を決定することはない。自然、物質、生命、科学、人間などは科学的概念ではなく、形而上学的観念であって、それとかなり粗雑なものであって、相互に連絡しあってはいない²²⁾。」

b) 動植物へのかゝわり方……たとえば、生物が石や土とちがって生命あるものとして大事に扱わなければならない、などという考え方をみてみよう。たしかに草花をむやみに折ったりふみつけたり、またカエルを投げたり、ウサギをきつく抱きしめたりすることは必ずしも「正しい」かゝわり方ではなかろう。だが、石や土に対しては、われわれは乱暴にとり扱ってもいいのか？ 石や土にも生命があると思ひこむ幼児は、生きものを「石や土と同じように乱暴にとり扱ってはいけません」という「指導」から一つの現代の偏見を学ぶにすぎない。「滝」を御神体と崇める人々はその水、石、植物、動物などを聖なるものとして扱うにちがいない。ここには「カワイソーダカラ」そんなことはよしでしょうね、とか、「カワイイデショー」などというかゝわりよりは、ダイナミックなシンボルによる統一と、それによる教育力があるだろう。また「フナーキングヨーコイ」→同じ「オサカナ」という関係づけをする場合、「フナー小川一石ころーセミ」という関係づけはどれほど重視されるだろうか。後者が前者のための一つの手段になりはてるとき、その子ど

もにとって重要な情緒は宙にうき、経験は平板化し、「あゝそれ知ってるよ」式のテスト型情緒に転落してしまう。

c) 道具や遊具へのかゝわり……カナヅチ、ナイフ、ジシヤク、虫メガネなどを手にした子どもは、その道具を使って楽しむべく対象をさがしはじめる。ナイフはそのキラキラ光る刃先で硬質のものにきりつけ、内部をさぐるといふ喜びを伴わずしてどうしてナイフといえよう。ナイフやハサミを単に切断したり、穴をあけるための道具にすぎない、というふうに位置づけるとき、それらは貧弱な実用主義的イメージの具現物以外のものではなくなるだろう。道具はその多面的な性格によって様々な時間を要求する。ナイフで硬いものを切る時間、柔らかいものに穴をあける時間、光る刃先きにみとれる時間、等々。このように道具や遊具は時間のポリフォニーを形成する。保育時間を「何かをつくるために」などと機械的に設定するとき、道具のもたらす内的な喜びは保証されにくい。つまり技術主義的クロノロジーをこえた「感動」の瞬間までの成熟をまつ保証が困難となる。子どもの手からナイフをうばったことを我々は今深く反省しているが、これも手の「不器用さ」をもたらしただけではない。対象との生き生きとした交わりをもつ時間を形成しえなくなった子どもの姿に愕然としたからでもあるだろう。

d) 数量や図形など……幼児に保存則を「早く身につけさせるために」色水あそびや砂あそびで形や大きさのちがった容器をたくさん用意して「数量に対する客観的な見方、考え方の発達を促そう」などという考えがある。確かに、我々も数量や図形に関して「ニュートラル」にかゝわる場合と、ある数量、図形に特別な意味をもたせる場合とを器用に使いわけながら生活している。そうして自然にかゝわる時には、その「合理的側面」のみを保育しようとする。しかし我々おとなの生活においてすら、この二側面はこのように器用に、しかもきっぱりとわけられるものであろうか。C. G. Jung や Jung 派の人々が報告しているように円や四角、4や8、等々のマンダラを自己の象徴とする神経症患者がいることをみても、我々の深層においては決して数量や図形を合理的に「割りきって」いるわけではないようである。まして幼児においてそれらに重要な意味をもたせようとするとき²³⁾、その深層を教師から理解されない場合が多いだろう。我々は安直にアニミズムの克服などと考えるべきではなからう。

＜結 語＞

科学・技術の進歩は、我々の手で制御できなくなった情報・物の脅威をうみ出した。科学による合理的支配への信頼は、もはやそれほどの説得力をもたなくなっている。R. Lifton のいうように我々は「プロテウスの人間」として、科学・技術に対するアンビバレンスをもっている。一方においてそれらに確実さを与えてくれそうな期待をもち、他方では人間疎外の元凶としてそれらに不信をもつというように。

しかしだからこそ我々はこの技術主義の時代にすさまじい緊張を強いられ、闊達さを失った「退行」によってやっと適応（退行も一種の適応である、—K. Keniston）している自分達や子ども達を解放する手だてを「自然」の教育の中にもさがし求めねばなるまい。K. Keniston はいう。技術主義の時代には、分析したり測定したりする能力が重視

され、あそびやくつろぎ、夢想がわきに斥けられる。そして時には後者を尊重する振りもするが、それも、前者の能力を支配的位置に保つために行われる。人々はこの重圧に耐えかねて、精神的疾患などに陥るが、社会のなすことといえば、そういう事態にならぬ様に、ますます分析や測定能力に優れた「強い自我」をつくるように、働きかけ、ますます病理現象を進行させている、と²⁴⁾。

「自然」の保育は、我々や子どもの深層部へと眼をむけることによって悪しき科学主義、合理主義への批判も含まねばならない。

<注>

- ① 文部省「幼稚園教育指導書」1968 p. 31
- ② 坂本彦太郎編「幼児教育の課程とその展開」フレーベル館 1969 p. 20
- ③ 教師養成研究会幼児教育部会「新版幼児の自然指導」学芸図書株式会社 p. 20
- ④ 幼少年教育研究所編「幼児教育の理論と実践——自然」協同出版 1974 p. 26
- ⑤ 西頭三雄児他編著「保育内容の展開」福村出版1976 p. 79
- ⑥ たとえば波多野完治「ピアジェの児童心理学」(国土社)1964 p. 166ff
- ⑦ H. Bergson, *La pensée et le mouvant*, 1923 河野与一訳「哲学の方法」岩波書店 p. 43
- ⑧ プラトン「パイドロス」265E (藤沢令夫訳岩波「プラトン全集」5 1974 より)
- ⑨ J. Dewey. *How we think*, 1933, p. 104
- ⑩ H. Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, 1889 竹内芳郎訳(河出書房)1955, p. 110
- ⑪ E. H. Erikson, *The Concept of Identity in Race Relations*, 1966 栗原彬訳「自我の正体を求めて」(平凡社「現代人の思想」10に所収。p. 311)
- ⑫ H. Bergson, *Les deux sources de la religion*, 1932. 平山高次訳(岩波書店) p. 372
- ⑬ H. Bergson, *La conscience et le mouvant*, 1903. 河野与一訳「哲学入門、変化の知覚」岩波書店 p. 47
- ⑭ Emile Durkheim, *Pragmatisme et Sociologie* (遺稿集1913~1914) 福鎌達夫訳「プラグマティズム20講」関書院 p. 73
- ⑮ H. Bergson, *La conscience et le mouvant* 河野与一訳, 「哲学的直観」岩波書店 p. 94
- ⑯ 川端柳太郎「小説と時間」朝日新聞社1978 p. 185
- ⑰ W. James, *Some problems of philosophy*, 1911 上山春平訳〔「プラグマティズム」(河出書房新社)に所収, p. 170〕
- ⑱ J. Dewey, *Logic — The Theory of Inquiry*, 1938 p. 66
- ⑲ F. Kermode, *Studies in the Theory of Fiction*, 1966, chap. 2
- ⑳ J. Dewey, *Experience and Nature*, 1929. [(Dover Publications in C. N. Y., 1958) p. 140]
- ㉑ 蓮見重彦「フーコー、ドゥルーズ、デリダ」1978 (朝日出版社) p. 111
- ㉒ G. Gusdorf, *Myth et Métaphysique—Introduction à la philosophie*, 1953. 久米博訳(せりか叢書) p. 376
- ㉓ たとえば、河合準雄「ユング心理学入門」(培風館1967)の p. 123 以下の幼稚園児の絵の分析など。
- ㉔ K. Keniston, *The Uncommitted*, 1965. Part. II.

(昭和53年10月31日受理)